

Trabajo colaborativo e interdisciplinar para el desarrollo de competencias transversales *informacionales*: una experiencia en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

MARTA ARÉVALO BAEZA

Facultad de Medicina – Estudios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de Alcalá

M^a ISABEL DOMÍNGUEZ AROCA, AMPARO DE LA IGLESIA SÁNCHEZ

Facultad de Medicina – Biblioteca de Ciencias de la Salud, Universidad de Alcalá

RESUMEN

En el actual marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ya somos muchos los que hemos integrado en nuestra labor docente el paradigma del estudiante como motor de su aprendizaje, las estrategias metodológicas participativas y la evaluación formativa. Si bien aún queda mucho por hacer al respecto, el grupo de profesores de primero de Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte queríamos abordar una cuestión todavía pendiente en las aulas universitarias: un verdadero trabajo interdisciplinar y colaborativo entre profesores y asignaturas. Para comenzar este complejo camino, qué mejor objeto de trabajo común que las competencias transversales compartidas por todas las guías docentes de las asignaturas del Grado. Concretamente son objeto de esta comunicación las estrategias llevadas a cabo para el desarrollo de las competencias transversales *informacionales*, estrechamente ligadas con la alfabetización digital, la autonomía en el aprendizaje y la ética profesional. Estas competencias han sido abordadas colaborando estrechamente con la Biblioteca, mediante una integración en la práctica docente de su labor formativa en el desarrollo de habilidades para la gestión de la información.

INTRODUCCIÓN

Vivimos en un mundo saturado de información, es uno de los fenómenos característicos del siglo XXI, e Internet ha hecho posible que esto se incremente de forma exponencial, ocasionando una situación contradictoria, ya que se accede a multitud de recursos de información sin que esto se traduzca en un mayor conocimiento para el ser humano. Para que las personas consigamos transformar esas oportunidades de acceso a la información en un verdadero conocimiento significativo, es necesario desarrollar unas habilidades y unas competencias específicas. El desarrollo de estas competencias y el aprendizaje en torno a las mismas debe ofrecerse en los distintos niveles educativos, de manera especial en la educación superior. Además, esta intervención debe orientarse hacia una educación permanente para facilitar al individuo una mejor adaptación al mundo laboral, social y cultural en constante cambio, permitiendo que los egresados del siglo XXI puedan seguir aprendiendo por sí mismos a lo largo de la vida.

La educación superior tiene la responsabilidad de lograr que sus estudiantes al finalizar los estudios sean sujetos cualificados en las competencias de uso y dominio de la

tecnología y la información para que de este modo puedan ejercer adecuadamente sus futuras tareas profesionales, sociales, culturales o científicas.¹

No es objeto de este trabajo hacer un análisis del significado, enfoques y usos del vocablo *competencia* en la educación universitaria, pero sí debemos evidenciar en qué nos apoyamos al trabajar bajo el paradigma de las competencias. Partimos de que es un término polisémico, es decir, toma diferentes significados en función del ámbito y del contexto desde donde se trate. Pero sí podemos advertir que al hablar de competencias hacemos referencia, entre otros, a conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, saber hacer y saber ser en un contexto determinado. Estos atributos a los cuales asociamos las competencias, no son suficientes para delimitar el significado de *competencia* en el ámbito educativo y creemos acertada la visión de Legault² cuando señala que «preparar personas competentes» es, entre otras cosas, educar a personas capaces de actuar coherentemente en función de unos valores. En este sentido, son esos valores, denominados «fines éticos» por Fernández Balboa³, los que deben ser marco de referencia de nuestra actuación docente. Este autor nos advierte de los peligros que hay detrás de una visión exclusivamente *profesionalizadora* de la formación universitaria por competencias, olvidando el fin último y fundamental de nuestra intervención docente. Tampoco pretendemos desviar el propósito de este trabajo hacia un debate, sin duda necesario, sobre la necesidad de reorientar la educación universitaria hacia el bien común, la felicidad de la persona y de la sociedad en su conjunto. Sin embargo, queremos dejar constancia de la visión y puesta en práctica de una formación por competencias bien comprendida, que no pone énfasis desmedido en el desarrollo profesional de los estudiantes sino que atiende, como principio vertebrador de la praxis docente, a las dimensiones sociales, éticas y humanas que subyacen al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como principio vertebrador de la experiencia de innovación, partimos del desarrollo de competencias que son transversales a cualquier tarea de adquisición de conocimientos y están relacionadas con el desarrollo personal, penetrando en todos los dominios de la actuación profesional y académica⁴. Estas competencias denominadas genéricas o transversales tienen, por lo tanto, un carácter *transdisciplinar* por estar involucradas en todos los ámbitos de conocimiento.

Puesto que todos los docentes compartimos el desarrollo de estas capacidades generales para nuestros estudiantes, parece lógico y necesario trabajar de manera coordinada y superar la fragmentación de los planes de estudio actuales que hace que cada

¹ AREA, M. ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior?. Competencias informacionales y digitales en educación superior [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, UOC, Vol. 7, n.º 2, 2010, pág. 2. [Consultado el 9 de febrero de 2011]. Disponible en Internet: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-area/v7n2-area>

² LEGAULT, A. ¿Una enseñanza universitaria basada en competencias? ¿Por qué? ¿Cómo?. Ponencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de Docencia universitaria, Valencia, octubre 2008. [Consultado el 25 de junio de 2010]. Disponible en Internet: http://redaberta.usc.es/aidu/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=11&Itemid=8

³ FERNÁNDEZ- BALBOA, J. M. ¿Debemos contribuir a la convergencia europea a través de un modelo de formación de futuros docentes por competencias?. *Tándem: Didáctica de la educación física*, núm. 26, 2008, pág. 21.

⁴ Comisión Europea (2006). Tuning Educational Structures in Europe. [Consultado el 15 de abril de 2009]. Disponible en Internet: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>

profesor se ocupe de que sus estudiantes dominen los conocimientos de «su asignatura». En este sentido, Mir⁵ indica que:

El diseño de los planes de estudio por competencias debe hacerse con visión de conjunto y transversalidad en el proceso, mediante la coordinación entre asignaturas, para no generar duplicidades en el desarrollo de algunas competencias y descuidar la incorporación de otras. Igualmente, así se evita el posible riesgo de sobrecargar excesivamente de trabajo a los estudiantes.

El desarrollo de las competencias, sean genéricas o específicas, debe llevarse a cabo mediante la acción directa sobre las mismas. Legault⁶ señala que la competencia debe desarrollarse de una manera contextualizada, para imprimir sentido a la misma y reforzar su adquisición. Además, debemos determinar el nivel de desarrollo que ha de alcanzar una competencia, por lo que es necesario preguntarse cuál será el nivel de adquisición esperado al finalizar un programa de formación, una asignatura, un curso o unos estudios. Por último, hay que tener en cuenta que el desarrollo de una competencia tiene un carácter evolutivo, a medida que la persona acumula recursos, las situaciones de aprendizaje que se plantean deben ser más complejas. Estas condiciones nos llevan directamente a tener que desarrollar las competencias en situaciones de aprendizaje conectadas a la realidad más próxima y coordinadas en relación con el trabajo que cada profesor realiza.

El trabajo colaborativo e interdisciplinar está repleto de dificultades, entre otras, debemos salvar los obstáculos existentes entre la comunidad docente universitaria al no trabajar en un mismo espacio físico y con un mismo horario, hechos que dificultan enormemente la puesta en común. Pero más allá de estas barreras, Pareja advierte que⁷:

(...) trascender la fragmentación y comprometerse con la construcción de un curriculum integrado supone un gran esfuerzo y compromiso por parte del profesorado, no sólo en cuanto a la predisposición para planificar tareas compartidas con otras asignaturas, sino (y de manera especial) para cuestionar y reconstruir sus supuestos, creencias y prácticas acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

Hemos comenzado el camino hacia la reconstrucción de un curriculum integrado que supere la fragmentación, integre el saber y de respuesta al carácter complejo y multidimensional del conocimiento. La necesidad de trascender los límites de las asignaturas bajo el principio de interdisciplinariedad nos lleva irremediamente a la necesidad de llevar a cabo un verdadero trabajo colaborativo entre profesores y, en el caso de esta experiencia de innovación, bibliotecarios especialistas en formación en competencias *informacionales*.

A raíz de todo lo expuesto en esta introducción, lo que en esta comunicación presentamos es una experiencia de innovación en la educación superior, basada en el trabajo colaborativo e interdisciplinar de profesores y formadores de la Biblioteca en torno al desarrollo de competencias *informacionales*, concretamente en los estudios de primero de Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFYDE) de la Universidad de

⁵MIR, A. (2007). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico I*. (2007). [Consultado el 12 de abril de 2009]. Disponible en Internet: http://www.redu.m.es/Red_U/m1

⁶LEGAULT, A. ¿Una enseñanza universitaria (...)

⁷PAREJA, N. *Reconstruir el curriculum, transformar la práctica. Una propuesta interdisciplinar para facilitar el aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Director: Leonor Margalef. Tesis doctoral no publicada, 2008, pág. 234. Universidad de Alcalá de Henares, Madrid. Departamento de Psicopedagogía y Educación Física, 2008.

Alcalá (UAH). Cabe señalar que, aunque tenemos otras competencias genéricas que abordar, comenzamos por las *informacionales* por tener éstas una relación directa con la adquisición de destrezas para el aprendizaje autónomo, la actuación dentro de principios éticos y deontológicos y la aplicación de las tecnologías de la información y comunicación.

Si bien esta experiencia de innovación docente se está llevando a cabo en el curso académico 2010-2011, su implantación pretende ser curricular y permanente para años venideros, con las mejoras que evidentemente podamos ir implementando y que ya esbozamos en las conclusiones. Pero antes de presentar resultados y reflexiones sobre la experiencia llevada a cabo, compartiremos el marco teórico-práctico que sustenta a este trabajo colaborativo e interdisciplinar y, posteriormente, describiremos las estrategias específicas de enseñanza-aprendizaje utilizadas por el equipo de trabajo.

LAS COMPETENCIAS INFORMACIONALES. UNA APUESTA POR LA FORMACIÓN DESDE LA BIBLIOTECA

Acorde con el modelo de enseñanza-aprendizaje constructivista y participativo que se impulsa desde Bolonia, el estudiante debe aprender haciendo, es decir, aprender en la acción y «aprender a aprender». Para que el estudiante desarrolle competencias necesita, no solo disponer de recursos de información y materiales didácticos (libros, aulas virtuales, páginas Web, blogs, etc.), sino saber buscar, seleccionar y utilizar la información. El estudiante deberá saber utilizar de forma autónoma catálogos de bibliotecas, bases de datos y recursos de calidad en Internet cuando aborde resoluciones de problemas, estudios de casos, elaboración de trabajos académicos y construya contenidos que le permitan contrastar orientaciones y reflexionar sobre las ideas. A esto se le considera estar *alfabetizado en información* o tener *competencias informacionales* (ver precisiones terminológicas en Gómez, 2007)⁸, también denominado *ALFIN*, que en definitiva quieren decir si «sabes cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética» (CILIP)⁹. Concretamente en la Educación Superior, está ampliamente reconocida la necesidad de abordar las competencias *informacionales*¹⁰. En esta

⁸ GÓMEZ HERNÁNDEZ, José A. Alfabetización informacional: cuestiones básicas. *Anuario ThinkEPI*, pp. 43-50, 2007. [Consultado: 13/02/2011]. Disponible en Internet: http://dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_articulo?codigo=2555691&orden=0

⁹ CILIP. Information Literacy. [Consultado el 5 de marzo de 2011]. Disponible en Internet: <http://www.cilip.org.uk/get-involved/advocacy/learning/information-literacy/pages/definition.aspx>

¹⁰ INFORMATION skills in higher education. SCONUL (1999) <http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/papers/Seven_pillars.html>. Prepared by the SCONUL Advisory Committee on Information Literacy. Traducción: Cristóbal Pasadas. «Aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior: la postura de Sconul». *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, n° 62, pp. 63-77, 2001 [Consultado: 13/02/2011]. Disponible en Internet: <http://www.aab.es/pdfs/baab62/62a4.pdf>; INFORMATION Literacy Competency Standards for Higher Education, ACRL/ALA, (2000).

<<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetency.cfm>>. Disponible en PDF <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetency.cfm>>.

Traducción: Cristóbal Pasadas. Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la educación superior. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, n° 60, pp. 93-110, 2000. [Consultado: 13/02/2011]. Disponible en Internet: <http://www.aab.es/pdfs/baab60/60a6.pdf>; BUNDY, Alan. *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice*. 2ª ed. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004. ISBN 192092700X.

<http://www.library.unisa.edu.au/learn/infolit/Infolit-2nd-edition.pdf> . Traducción: Cristóbal Pasadas. «El marco para la alfabetización informacional en Australia y Nueva Zelanda. Principios, normas y prácticas». *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, n° 73, 2003, págs., 109-120 [Consultado: 05/03/2011]. Disponible en: <http://www.aab.es/pdfs/baab73/73a4.pdf>; DECLARACIÓN de Alejandría acerca de la

línea, la Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN) finalmente adapta y adopta el documento de CAUL¹¹ y en el apartado sobre planificación estratégica institucional, podemos leer que:

- Subraya la adquisición de competencias *informacionales* como un atributo básico de grado.
- Apoya la opinión de que la adquisición de competencias informacionales es responsabilidad de todos los que están en los órganos de gobierno, gestión y política de la universidad, así como de los que se encargan de la enseñanza y formación, ya sean profesores, investigadores, bibliotecarios o informáticos.

En resumen, en todos los documentos mencionados y en otros muchos que tratan del tema¹², subsiste la filosofía de que el estudiante universitario necesita adquirir las competencias y habilidades en información en el contexto actual, pues con ellas consigue¹³:

1. Determinar la naturaleza y el alcance de la información que necesita;
2. Acceder a la información necesaria con eficacia y eficiencia;
3. Evaluar la información y sus fuentes de forma crítica e incorpora la información seleccionada en la base de sus conocimientos y sistema de valores;
4. Usar la información de forma efectiva para lograr un propósito específico;
5. Comprender muchas de las cuestiones económicas, legales y sociales que rodean el uso de la información y el acceso y uso de información de forma ética y legal.

Las competencias en información tienen interés tanto para el estudiante como para el docente universitario, al estar ligadas al aprendizaje continuo, y también para el bibliotecario, que gestiona y forma en los recursos de información. A medida que se incrementan en número y dificultad, y se incorporan nuevas tecnologías en la gestión de los recursos de información, es necesario que se forme a la comunidad universitaria para que ésta pueda ser autónoma en su uso. Por ello Rebiun ha incorporado en su II Plan estratégico 2007-2010¹⁴ el desarrollo de programas de alfabetización informacional o competencias en información (ALFIN) para adaptarse al nuevo modelo de aprendizaje del EEES. La comisión mixta CRUE-TIC propuso el documento «Competencias informáticas

alfabetización informacional y el aprendizaje de por vida. *Faros de la sociedad de la información*, 2005, traducción de Cristóbal Pasadas. [Consultado: 13/02/2011]. Disponible en Internet: <http://www.webcitation.org/5NrCX34MH>; LAU, J. *Guidelines on information literacy for lifelong learning*, 2006 <http://www.ifla.org/files/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf>. IFLA. Traducción y revisión de Jesús Lau. *Directrices sobre el desarrollo de habilidades informativas para el aprendizaje permanente*, 2007. [Consultado: 13/02/2011]. Disponible en Internet: <http://www.ifla.org/files/information-literacy/publications/ifla-guidelines-es.pdf>; Declaración de Toledo sobre la alfabetización informacional (ALFIN, 2006). Bibliotecas por el aprendizaje permanente. http://travesia.mcu.es/S_ALFIN/ficheros/Declaracion_Toledo.pdf

¹¹ *GUÍA de Buenas Prácticas para el desarrollo de las competencias informacionales en las universidades españolas*. CRUE – TIC – REBIUN. [Consultado el 20 de noviembre de 2010]. Disponible en Internet: http://www.rebiun.org/export/docReb/guia_buenas_practicas.doc. Traducción y adaptación de: CAUL. *Best Practice Characteristics for Developing Information Literacy in Australian Universities: a guideline*, 2004. [Consultado: 13/02/2011]. Disponible en Internet: <http://www.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoLiteracyBestPracticeV2.pdf>http://www.rebiun.org/export/docReb/guia_buenas_practicas.doc

¹² Ver más información en la plataforma ALFARED, sección Bibliotecas Universitarias: <http://www.alfared.org/page/bibliotecas-universitarias/632>

¹³ *GUÍA de Buenas Prácticas (...)*

¹⁴ Prorrogado 1 año más. Plan Estratégico Rebiun 2007-2010. [Consultado: 13/02/2011] <http://www.rebiun.org/doc/plan.pdf>

e informacionales en los estudios de grado»¹⁵ donde señala distintas formas posibles de integrar las competencias en los planes de estudio:

1. Una asignatura específica sobre estos contenidos y obligatoria para todos los estudios.
2. Integración de estos contenidos en asignaturas.
3. Reconocimiento de las competencias obtenidas externamente y por organismo acreditado.
4. Que no forme parte del plan de estudios, pero que se incorpore en el suplemento al título del estudiante que lo curse.

La alternativa de integrar los contenidos de gestión en información en asignaturas ha sido la opción desarrollada en esta experiencia de innovación educativa. A continuación expondremos brevemente los antecedentes de este proyecto y las estrategias específicas para su desarrollo.

GÉNESIS DEL PROYECTO: ANTECEDENTES DE COLABORACIÓN

La Biblioteca de Ciencias de la Salud¹⁶ tiene experiencia en formación con grupos reducidos y siempre ha trabajado con usuarios que han accedido por propia iniciativa a dicha formación y, por tanto, con una actitud adecuada para el aprendizaje. Esto ha supuesto resultados muy positivos para ambas partes: quién recibe y quién forma (prueba de ello son las encuestas de valoración recibidas). La Biblioteca ha formado e informado sobre los recursos que dispone y ha colaborado con el profesorado de forma puntual; en concreto, en los estudios de CCAFYDE se ha impartido formación sobre alguna base de datos específica a solicitud de un profesor dentro de su asignatura.

El curso académico 2009-2010 fue un punto de inflexión en la formación de la Biblioteca y su relación con los estudios de CCAFYDE por varios motivos:

1. Por un interés especial y una mayor participación por parte de los estudiantes en el curso «Búsqueda y gestión de la información» (actividad extracurricular que permite conseguir un crédito de Libre Elección).
2. Por una colaboración con el profesor de la asignatura «Sociología del Deporte» de 2º, mediante una formación semipresencial a sus estudiantes.
3. Por impartir directamente parte de la asignatura «Tecnología y Actividad Física», colaboración solicitada por el Decano de la Facultad de Medicina.

En este curso académico 2010-2011, los profesores de primero de Grado de CCAFYDE comienzan a reunirse bajo la premisa de la coordinación que se impone desde la nueva estructura de los estudios universitarios. Si bien en CCAFYDE ya habían existido reuniones de trabajo colaborativo entre profesores bajo el marco de un grupo de innovación docente¹⁷, esta era la primera vez que se organizaban encuentros de todos los

¹⁵ *COMPETENCIAS informáticas e informacionales en los estudios de grado* (2009), pág. 9. CRUE – TIC - REBIUN. [consultado 20 de noviembre de 2010]. Disponible en Internet: http://rebiun.org/opencms/opencms/handle404?exporturi=/export/docReb/documento_competencias_informaticas.pdf&

¹⁶ Esta biblioteca está integrada dentro de la Facultad de Medicina, donde se integran tanto los estudios de Medicina como los de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFYDE).

¹⁷ Grupo de Innovación Educativa «Intervención Educativa en Educación Física y Deporte» (registro: GI_07-19), UAH, 2008-09.

profesores de un mismo curso. En las primeras reuniones de trabajo se establecieron objetivos que iban más allá de una simple coordinación de horarios o de resolver problemas comunes. Los profesores querían replantearse, en el seno del grupo, la intervención docente que iban a impartir a sus estudiantes; una manera de comenzar a trabajar en esta línea fue constituirse como Grupo de Innovación Docente¹⁸.

También en este curso académico 2010-2011, la Biblioteca de Ciencias de la Salud ve la posibilidad de que la formación llegue a un mayor número de alumnos y que se imparta no simplemente enseñando el manejo de unas herramientas, sino que incluya el concepto más amplio y profundo de ALFIN. Esta oportunidad se cruza y confluye con la del equipo de profesores de primer grado, que quieren abordar las competencias en gestión de la información, grupo al que posteriormente se incorporaron dos personas de la Biblioteca.

La Biblioteca, concebida como un Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI)¹⁹, puede y tiene un papel clave en el EEES. Por ello, la responsable de la Biblioteca de Ciencias de la Salud, envió a la coordinadora del grado de CCAFYDE, una propuesta justificada dirigida a los alumnos del nuevo grado de CCAFYDE, que incluía los documentos más relevantes que recogían la «capacidad de gestión de la información»:

- Los «Libros Blancos de las titulaciones»²⁰ dentro de las competencias transversales genéricas.
- El «Modelo educativo de la Universidad de Alcalá»²¹, que incluye las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como herramienta de apoyo para la mejora de la calidad de los aprendizajes del estudiante.
- La «Guía para la adaptación de las titulaciones»²², la cual desarrolla el modelo educativo de la Universidad de Alcalá, y recoge la competencia en gestión de la información y del conocimiento como una de las competencias transversales-generales a todas las ramas de enseñanza que se desarrolla en la oferta de titulaciones de la UAH.
- Además la Secretaría General de la CRUE difundió, entre todos los rectores, el documento elaborado por el grupo de trabajo Mixto Rebiun-CRUE-TIC, «Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado»²³ en abril de 2009.

En definitiva, docentes y bibliotecarios coincidieron en un cruce de caminos, y dicha confluencia implicó empezar a caminar juntos, con el objetivo común de mejorar las competencias *informacionales* de los alumnos en su paso por la universidad. Fruto de ello ha

¹⁸ Grupo de Innovación Educativa denominado «Reconstruir la práctica a través del desarrollo interdisciplinar y el trabajo colaborativo en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte» y con número de registro: UAH-GI10 -21.

¹⁹ DOMÍNGUEZ AROCA, M. I. “La biblioteca universitaria ante el nuevo modelo de aprendizaje: docentes y bibliotecarios, aprendamos juntos porque trabajamos juntos”. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II, mayo 2005 [Consultado 8 de febrero de 2011]. Disponible en: <http://revistas.um.es/red/article/view/24481/23821>

²⁰ ANECA. Libros blancos [consultado 12 de marzo de 2011]. Disponible en Internet: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-blancos>

²¹ UAH. Modelo educativo de la Universidad de Alcalá [consultado 12 de marzo de 2011]. Disponible en Internet: http://www.uah.es/universidad/organizacion_universidad/documentos/Modelo_Educativo_UAH.pdf

²² UAH. Guía par la adaptación de las titulaciones. [consultado 12 de marzo de 2011]. Disponible en Internet: http://www.uah.es/universidad/organizacion_universidad/documentos/Guia_adaptacion_titulaciones.pdf

²³ *COMPETENCIAS informáticas (...)*

sido la propuesta para los alumnos de primero de grado de CCAFYDE que a continuación se describe.

PROPUESTA DE LA BIBLIOTECA DE CIENCIAS DE LA SALUD

Después de cursar la asignatura o asignaturas en las que se han trabajado estas competencias, el estudiante de grado debería ser capaz de:

- Reconocer el valor de la información.
- Identificar las necesidades de información.
- Conocer los principales tipos de documentos técnicos y científicos.
- Aprender a buscar y consultar las fuentes de información.
- Seleccionar la información
- Organizar, aplicar y comunicar la información seleccionada.
- Manejar adecuadamente los recursos tecnológicos y de información que la universidad pone a su disposición.
- Hacer un uso ético y legal de la información.

Formación en *Competencias Informacionales*, nivel introductorio, para alumnos de nuevo ingreso:

Datos básicos de la actividad	
Destinatarios	Dirigida a todos los estudiantes de nuevo ingreso
Horas de formación	4 h impartidas por Biblioteca (podría variar en menor o mayor número de horas, dependiendo de los recursos humanos de Biblioteca y las necesidades específicas de la titulación)
Modalidad	Presencial
Formadores	Personal de la Biblioteca
Fecha de inicio	Después de que los docentes les hayan creado las necesidades informativas Conviene en general al final del primer cuatrimestre (si ello fuese posible)

Objetivos	<p>Familiarizar a los alumnos con la Biblioteca de su Centro, la Biblioteca en general y los servicios de información más útiles para su nivel académico</p> <p>Al finalizar este nivel los alumnos serán capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar los servicios y espacios de interés para su nivel • Conocer las distintas colecciones y tipos de documentos que posee la Biblioteca • Identificar correctamente su necesidad de información • Ejecutar búsquedas simples en el catálogo y seleccionar información • Elaborar referencias bibliográficas de los tipos de documentos más usados (libros, partes de libros, revistas, artículos, páginas web) • Reconocer qué es el plagio académico y cómo evitarlo
Competencias que se trabajan	<p>A nivel básico: Competencias 1, 2, 3 y 5</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce cuándo necesita información 2. Construye estrategias para buscar, localizar y acceder a la información 3. Compara y evalúa la información obtenida 4. Organiza y gestiona la información 5. Utiliza la información de forma ética y eficiente
Metodología	<p>Presencial, con una parte teórica y otra práctica</p> <p>2 sesiones, de 2 h. cada una o 4 sesiones de 1 h.</p>
Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. La Biblioteca de la Universidad de Alcalá 2. Espacios físicos para el aprendizaje y la investigación. 3. Información electrónica e impresa. Herramientas para buscar información. El catálogo. La biblioteca electrónica. 4. Servicios orientados al estudio y al aprendizaje (presencial y virtual): préstamo, fotocopias, información bibliográfica, préstamo, salas de estudio, formación...

Figura 1. Datos básicos de la actividad propuesta. Elaboración propia.

Esta propuesta fue aceptada, adaptada y consensuada en el grupo de innovación. Esta formación se integró en la asignatura «Teoría e Historia del Deporte» con una colaboración óptima con el docente que la impartía. El formato elegido fue el de seminario. Al final del mismo, los estudiantes rellenaron una encuesta para conocer su opinión sobre dicha formación y la puntuación final fue satisfactoria (3,9 sobre 5, ver anexo I). Puntuación que no se consideraba negativa en opinión de los docentes, mientras que para los bibliotecarios era menor que la que suele recibir la Biblioteca en la formación que imparte. Una de las razones principales y característica fundamental en esta actividad, ha sido su obligatoriedad, lo que ha provocado un aumento cuantitativo en el número de

estudiantes que han recibido la formación, lo cual es un reto para el bibliotecario acostumbrado a impartirla bajo demanda, a quién ya tiene la motivación y el interés por aprender.

En resumen, señalar que al seminario se impartió en el Aula de Formación de la Biblioteca de Ciencias de la Salud durante el primer cuatrimestre de 2011. A las clases presenciales asistieron ciento diez alumnos de primero de CCAFYDE distribuidos en dos grupos y cada grupo recibió cuatro sesiones de una hora (en total, cada estudiante recibió cuatro horas).

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: EL SEMINARIO Y OTRAS PROPUESTAS

El objetivo del Seminario de Competencias *Informacionales* fue conseguir que el alumno adquiriera y desarrollara habilidades y conocimientos en el manejo de la información que le permitan buscar, gestionar, organizar y evaluar la información de forma eficaz. La estrategia estuvo especialmente dirigida a facilitar la realización de los trabajos académicos de los estudiantes. Se pretendía así, contribuir a la mejora en los resultados de su aprendizaje y a que los alumnos sean más autónomos en la gestión de la información a lo largo de su vida académica y en su vida profesional. En base a estas principios, la formación pretendió dotar a los estudiantes de dos tipos de competencias transversales de carácter general:

- Competencias transversales en el manejo general de la información, aplicables a cualquier ámbito del conocimiento relacionado con sus estudios de Grado de CCAFYDE.
- Competencias transversales específicas en el manejo de la información, propias de las asignaturas de primero de Grado de CCAFYDE.

De esta forma, por un lado, los alumnos adquirieron conocimientos generales sobre la información disponible en la Biblioteca, que necesitarán para el desarrollo de sus estudios, tales como organización de la biblioteca, modos de acceso a la información, servicios, organización de los recursos y aplicaciones para la gestión de la información. Y por otro lado, aprendieron a dar respuesta a las necesidades informativas planteadas por las asignaturas de primero, es decir, adquirieron habilidades y competencias para gestionar sus necesidades informativas pero siempre en base a criterios de calidad.

La gestión eficaz de las necesidades informativas de un alumno de primero de Grado de CCAFYDE implica desarrollar las siguientes competencias:

1. Aprender a identificar una necesidad informativa y ser capaces de resolver:
 - Qué información busco.
 - Dónde busco la información.
 - Cómo busco la información.

Como punto de partida, éramos conscientes de que para alcanzar estas competencias, los alumnos tenían que sentirse motivados y, por tanto, tenían que identificarse con las propuestas de búsqueda de información que se llevaran a cabo en el seminario. Por ello, los bibliotecarios trabajamos con una relación de palabras claves facilitadas por la coordinadora en la que distintos profesores de las asignaturas nos indicaban posibles términos o palabras

claves a tener en cuenta en el desarrollo de las estrategias de búsqueda. Así mismo, se revisaron las bibliografías recomendadas de las asignaturas del primer curso de CCAFYDE, para seleccionar los títulos de libros que nos servirían para aprender a buscar en el catálogo.

2. Desarrollo del qué, el dónde y el cómo:

Saber qué información busco implica saber, no sólo qué materia busco sino también qué tipología documental puede contener esa información. En el seminario, los alumnos aprendieron a diferenciar cuatro tipologías documentales, manuales, libros, revistas científicas y artículos de revista, en base a sus características formales y de contenido y su representación en forma de referencia bibliográfica, aspecto fundamental para aprender a identificar los campos dentro del registro bibliográfico de un recurso de información, ya que facilita la comprensión del proceso de recuperación de la información. En el caso de las revistas científicas se hizo mención de algunos indicadores formales que evalúan su calidad, fácilmente reconocibles por los estudiantes.

En función de la tipología documental que puede contener la información, el alumnado aprendió dónde tenía que buscar esa información, es decir, qué recurso de información debía utilizar: el catálogo o las bases de datos.

El siguiente paso fue aprender cómo interrogar esos recursos de información de forma eficaz. Así, los alumnos adquirieron destrezas para, por un lado, buscar e identificar manuales, libros y títulos de revistas, tanto impresas como electrónicas, en el catálogo de la Biblioteca y según la información de la que se partiera: el autor del manual, el título de un libro o revista, la materia de un título o revista; y, por otro, a identificar y utilizar los recursos electrónicos del área de la actividad física y del deporte agrupados dentro de la categoría *deporte* de MetAL²⁴.

Un alumno de primero de Grado debe conocer en profundidad el funcionamiento de MetAL y ser capaz de desarrollar estrategias de búsqueda consultando las bases de datos a través de su *interfaz*. Como sus búsquedas no precisan exhaustividad, no es necesario que interroguen la *interfaz* original de una base de datos concreta. Por tanto, los estudiantes de primero de CCAFYDE desarrollaron las destrezas necesarias para construir estrategias de búsqueda de distinta dificultad en MetAL. Las estrategias de búsqueda se hicieron en base a uno o varios términos de búsqueda, tanto en español como en inglés. Asimismo, aprendieron a realizar búsquedas en una única base de datos y metabúsquedas en varias base de datos de forma simultánea, siempre en MetAL. Nos detuvimos especialmente en los aspectos que tienen que ver con el desarrollo de la estrategia de búsqueda: idioma de interrogación de la base de datos, selección de los términos de búsqueda contemplando las sinonimias y términos relacionados, combinación de los términos con operadores lógicos, uso de truncamientos y determinación de los campos de búsqueda.

Este primer grado de aprendizaje en el desarrollo de estrategias de búsqueda, sólo en MetAL, permitirá a los estudiantes consolidar sus competencias. Todo lo aprendido facilitará al estudiantado evolucionar hacia estrategias de búsqueda más exhaustivas realizadas en la interfaz de una base de datos específica cuando sus necesidades informativas así lo requieran.

3. Saber acceder al texto completo

²⁴ Portal y metabuscador de recursos de información de la Biblioteca de la Universidad de Alcalá, que puede ser consultado en: <http://www.uah.es/biblioteca/metal/metal.html>

El máximo acceso a la información implica la consulta del texto completo. Los alumnos del seminario desarrollaron habilidades en la localización de la información final, siendo capaces de localizar un libro, manual, revista u otra tipología documental, cualquiera que sea su ubicación dentro de las bibliotecas que componen la Biblioteca universitaria. Asimismo, adquirieron las habilidades necesarias para consultar un artículo de una revista impresa o electrónica forme parte o no de nuestra colección.

4. Gestionar las referencias bibliográficas

A lo largo de sus estudios los estudiantes van a trabajar con un número variable de referencias bibliográficas en función de la exhaustividad que requieran sus búsquedas. Una gestión eficaz de las referencias implica conocer el funcionamiento de un gestor bibliográfico que ayude a organizar y gestionar la bibliografía de los trabajos académicos. El seminario introdujo a los alumnos en el uso del gestor de referencias RefWorks enseñándoles a importar las referencias obtenidas en las búsquedas realizadas en MetAL y a crear carpetas para su gestión pero no a dar formato a las bibliografías, ya que el grupo de profesores de primero de CCAFYDE consideraba que los alumnos de primero deben aprender a citar manualmente.

El desarrollo del seminario se completó con la realización de cuatro prácticas, tanto individuales como en grupo, que tenían como objetivo que los alumnos evaluaran el grado de adquisición de sus habilidades y destrezas en la gestión de la información.

Esta formación se realizó durante las clases presenciales de la asignatura «Teoría e Historia del Deporte» con la presencia del docente y, paralelamente, se solicitó a los estudiantes que elaboraran una actividad dentro de esta materia donde pusieran en práctica lo que estaban aprendiendo (ver Figura 2). En esta tarea, los estudiantes debían buscar y seleccionar tres referencias bibliográficas de libro, (incorporando el índice), cinco referencias de artículo de revista (incorporando el resumen), tres documentos de imagen (aportando justificación de su relación con el tema) y una referencia de documento audiovisual (incorporando un segmento del mismo), todas estas fuentes debían hacer referencia a un tema elegido de la guía docente. Tras trabajar con estas fuentes, se pedía al estudiante que presentara un informe final en soporte papel, en el cual se mencionaran los recursos utilizados, así como las estrategias de búsqueda con las palabras clave empleadas y las citas bibliográficas del material consultado en estilo APA. Para trabajar bajo estas normas de citación se les entregó un material curricular (ver Anexo II).

En este mismo cuatrimestre y tras la elaboración de la actividad anteriormente explicada, los estudiantes siguieron trabajando sobre las habilidades de gestión de la información mediante otras tareas propuestas en otras asignaturas. Concretamente en «Intervención docente de la Actividad Física y del Deporte» se impartió una sesión sobre por qué referenciar y qué es plagiar. A continuación se solicitó al alumnado que buscaran y seleccionaran una fuente de información e hicieran un mapa conceptual y un comentario sobre esa fuente, referenciándola adecuadamente. En otra asignatura se solicitó al estudiante que hiciera una actividad similar a la anterior descrita, pero sobre una temática específica del balonmano y utilizando una fuente en lengua inglesa a ser posible. Como resumen del resultado de estas actividades realizadas, los profesores compartieron con el grupo que a los estudiantes les costaba mucho diferenciar entre hacer una descripción, una referencia o un comentario crítico. También detectaron que hacer referencia a una fuente

bibliográfica con todos sus datos (nombre, autor, año, etc.) bajo unas normas, les suponía un gran esfuerzo, aunque expresaron la utilidad del material entregado.

En el segundo cuatrimestre también de forma sistematizada, se están trabajando las competencias *informacionales* en diversas asignaturas. Por ejemplo, en la materia «Psicología del Deporte», los estudiantes han buscado una referencia bibliográfica y una audiovisual, poniendo énfasis en que los estudiantes respondieran a las preguntas como ¿por qué es relevante este contenido?, ¿qué puedo aprender de él?, ¿por qué se lo recomendaría a otra persona? y ¿por qué es significativo del tema que estoy estudiando?. Atendiendo a lo que los profesores del primer cuatrimestre habían advertido tras la evaluación de las actividades, la asignatura «Tecnología y Actividad Física» ha solicitado a los estudiantes que realicen un trabajo académico, por parejas, sobre «Redes Sociales aplicadas y Web 2.0» mediante la selección y uso de fuentes electrónicas significativas. En esta tarea, los alumnos deben diferenciar entre describir y comentar y se valora el uso el gestor *RefWorks* para trabajar con fuentes compartidas. Además se ha utilizado una estrategia denominada «semáforo» para, en función del color verde, ámbar y rojo, calificar las fuentes que iba encontrando bajo criterios de rigor, autoría, edición, actualidad, redacción, proceso de búsqueda y otros. Por último, para tratar de afianzar cómo citar y referenciar, elaboraron un trabajo durante una clase presencial en el aula de informática, utilizando el material dado por el grupo de profesores de primero.

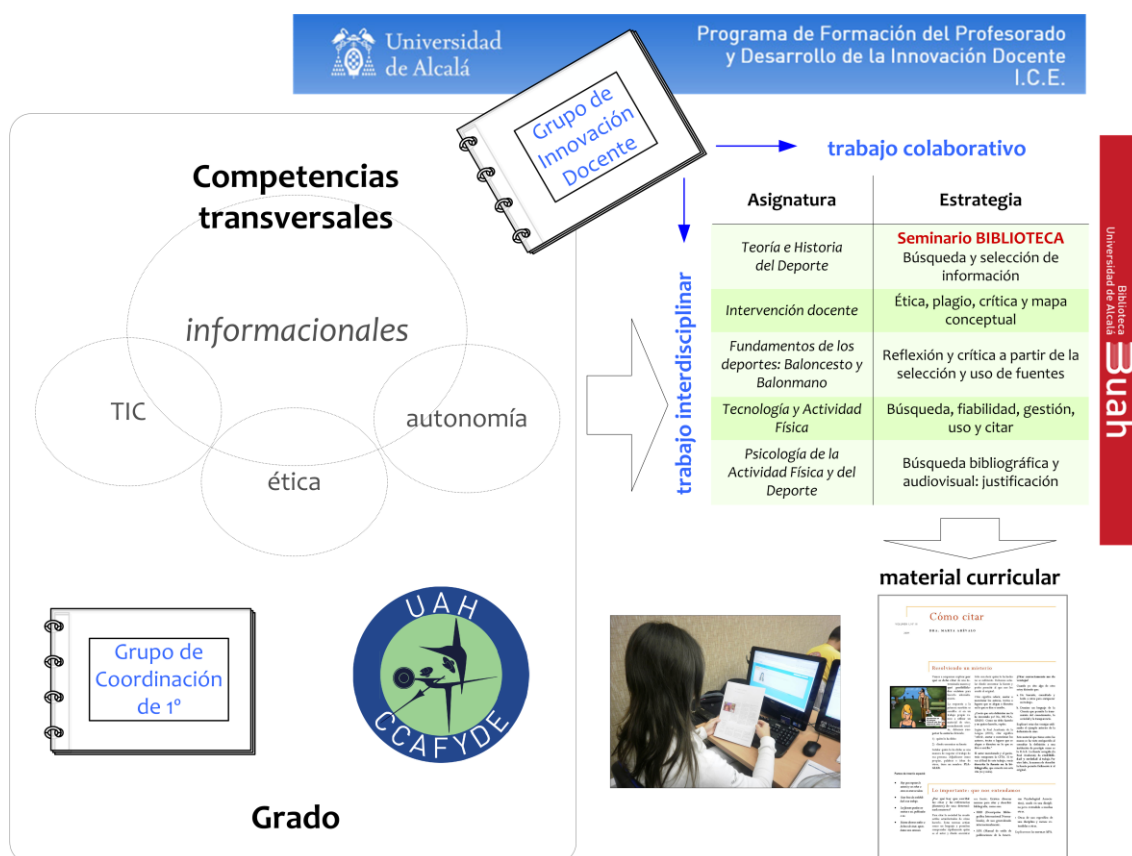


Figura 2. Estrategias colaborativas utilizadas en 1º de Grado de Ciencias de la Actividad Física y del deporte en el curso 2010-11. Elaboración propia.

CONCLUSIONES

1. Reflexiones acerca de los aportes y limitaciones de nuestra experiencia

La clave de este trabajo ha sido asumir la interdisciplinariedad como principio vertebrador que ha orientado nuestra acción para encarar los procesos de enseñanza y aprendizaje de nuestros estudiantes, mediante el compromiso del profesorado para trabajar de forma colaborativa. Este proyecto ha permitido desdibujar las fronteras entre distintas áreas de conocimiento, integrar y enriquecer cada asignatura con el aporte de disciplinas, profesores y formadores de la Biblioteca. Ya desde el inicio del proyecto, el grupo de trabajo percibió que era un camino sin retorno, que ya no podemos mirar solo a nuestra parcela del saber sin atender qué hacen en otras disciplinas. Debemos trabajar más coordinados aún; queremos que esta experiencia sea el inicio del trabajo interdisciplinario que aún debemos abordar. Sin embargo, el hecho de visualizar el camino que aún nos queda por recorrer no resta valor a esta experiencia en sí misma, pues hemos conseguido que los estudiantes reciban una formación en gestión de la información en un contexto interdisciplinario y, lo que es más importante, que desarrollen estas habilidades en su mayoría.

Existen antecedentes que han sido el germen de este proyecto, como el grupo de innovación en «Intervención Educativa en Educación Física y Deporte» o las estrategias aisladas de formación con la Biblioteca, impulsadas por distintas asignaturas y profesores. Sin embargo, el carácter innovador de esta experiencia radica en que es la primera vez que se propone una experiencia educativa de naturaleza interdisciplinar para el desarrollo de competencias compartidas entre asignaturas de estos estudios. Realmente ha sido la primera vez que un grupo numeroso de profesores de un mismo curso de CCAFYDE asumía el compromiso de trabajar de manera colaborativa y coordinada, proponiendo actividades conjuntas y reconstruyendo el currículum a partir de la puesta en común. Los profesores y las formadoras de la Biblioteca hemos tenido que establecer metas y expectativas comunes, intercambiando inquietudes y diseñando líneas de acción compartidas que, aunque desde la planificación parecen sencillas, conllevan sincronizar muchas variables, como son: estudiantes heterogéneos, asignaturas diversas, profesores con distintos estilos de enseñanza, cuatrimestres diferenciados, estrategias metodológicas, espacios y tiempos de formación.

La experiencia la calificamos de satisfactoria porque creemos estar logrando, al menos, parte de nuestros objetivos, compartiendo riesgos y responsabilidades entre los miembros del equipo, asumiendo juntos el compromiso de la planificación y el desarrollo de actividades coordinadas. El equipo de trabajo constituido como grupo de innovación docente, ha desarrollado esta experiencia como eje principal de su colaboración pero, a partir del mismo, se han ido considerando otras estrategias metodológicas no utilizadas hasta el momento a través del intercambio de ideas profesor a profesor, estableciéndose también otros lazos interdisciplinarios que, aunque no tienen tanta envergadura como la propuesta presentada, son positivos como punto de partida del trabajo colaborativo en otras competencias.

Una de las dificultades del proyecto ha sido el esfuerzo que han tenido que realizar algunos profesores optimizando al máximo su tiempo para poder participar en las reuniones. En total, colaboramos doce personas con horarios distintos y lugares de trabajo diferentes. Creemos que esto ha marcado el ritmo de trabajo, que si bien ha sido frecuente, podía haber sido mayor. Para solventar esta barrera implementamos una herramienta de

colaboración en línea para debatir y recoger la documentación que íbamos generando. Esta herramienta no ha sido demasiado utilizada como foro de debate aunque sí como repositorio. Creemos que no hemos sacado partido a esta herramienta, fundamentalmente por dos causas, por un lado, la falta de hábito de algunos profesores con este tipo de recursos y por otro, los profesores habituados a su uso manifiestan la saturación que la gestión de los foros les supone en sus asignaturas.

El hecho de ser un grupo tan numeroso de profesores ha marcado el ritmo de trabajo en cuanto a la necesidad de alargar los debates sobre cómo abordar una u otra competencia. A pesar de esta circunstancia, el consenso y la toma de decisiones han sido procesos sencillos si tenemos en cuenta que muchos de los profesores y las formadoras no se conocían hasta el momento de iniciarse esta colaboración. Finalmente, nos hemos sentado a trabajar en la misma mesa profesores de distintas áreas de conocimiento, de distintos departamentos y formadoras de la Biblioteca. Esta heterogeneidad ha servido para enriquecer el proyecto.

Durante el desarrollo del trabajo, no han existido conflictos y resistencias ante el planteamiento de una propuesta de enseñanza interdisciplinar que exigía la colaboración del profesorado. El diálogo y la búsqueda de consenso han sido los canales de colaboración asumidos por todos los integrantes del grupo desde el primer momento. En este sentido, el poder trabajar sentados en la misma mesa, como miembros integrados plenamente de un equipo, con bibliotecarias especialistas en formación en la gestión de la información, ha sido uno de los aspectos clave de la experiencia. La formación específica impartida por las formadoras en el seminario de competencias *informativas* estaba plenamente integrada dentro de la asignatura «Teoría e Historia del Deporte» y coordinada, en gran medida, con el resto de profesores y asignaturas. En este último aspecto, creemos que aún queda por hacer y podemos trabajar todos aún más estrechamente, compartiendo más el *feedback* que cada profesor recogía de los resultados de las tareas propuestas sobre gestión de la información.

La modalidad «seminario» creemos que es adecuada, pues consigue una participación activa y práctica del estudiante pero, en todo caso, cobra sentido al estar incluida dentro de una asignatura y con la perspectiva de un trabajo concreto a realizar. En relación con este seminario impartido, las bibliotecarias demandan formación en estrategias didácticas para enfrentarse a grupos tan amplios y a estudiantes que no son conscientes de sus necesidades informativas. Sería positivo que los bibliotecarios formadores sigan desarrollando habilidades para abordar con más garantía de éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.

La formación específica ofrecida sobre competencias *informativas* ha sido mucho mayor en número de estudiantes con este proyecto, que el número de alumnos que habitualmente recibían formación voluntariamente por parte de la Biblioteca. La sistematización de esta formación, al pasar de ser algo recomendable a algo imprescindible, es un cambio cuantitativo que permite integrar esta competencia transversal tal como se indica en el EEES. El reto que tenemos por delante es que también suponga un cambio cualitativo en la forma de trabajar de nuestros estudiantes, y creemos por ello, que la estrategia de seminario es acertada. Lo que queda por hacer es integrarla más aún en las actividades que posteriormente el profesorado propone a sus estudiantes, así como en la evaluación de los aprendizajes. Otro de los retos es integrar al estudiantado en el diseño del proyecto pero, sobre todo, en la evaluación durante la experiencia, pudiendo tener un *feedback* para saber que está suponiendo para ellos esta forma de enseñar, e ir más allá de

evaluar el seminario específico de las competencias *informativas* como hemos hecho en esta ocasión (ver Anexo I).

En resumen, se han conseguido relaciones constructivas entre el profesorado que comparte mismas competencias a desarrollar y mismos estudiantes, se ha promovido la integración de saberes y se ha llevado la biblioteca a las aulas y viceversa. Pero aún queda mucho por hacer, integrar, coordinar y desarrollar. A continuación, expondremos otros desafíos que nos quedan por acometer.

2. Una mirada hacia el futuro

Como retos a afrontar para mejorar y aumentar la colaboración, nos planteamos los siguientes:

- El objetivo a largo plazo del grupo de trabajo es llevar a cabo y consolidar un currículum integrado mediante una labor interdisciplinar y colaborativa. En este sentido, creemos necesario aclarar que no pretendemos que todas las disciplinas de un mismo curso aborden igual y de la misma manera las competencias transversales y específicas. Lo que nos proponemos es que exista una «coordinación horizontal» en aquello que permita un mejor aprendizaje y desarrollo de competencias para los estudiantes; no se trata solo de introducir la interdisciplinariedad en nuestra labor por entenderla de lógica académica, sino que las necesidades que surjan en el desarrollo de los proyectos curriculares en cada asignatura sean el motor para la coordinación entre profesores de un mismo curso.

- Aunque hemos puesto en marcha estrategias de integración y transferencia de lo aprendido en el primer cuatrimestre con las asignaturas del segundo cuatrimestre, en este sentido, podemos ponernos más de acuerdo en el seno del grupo de trabajo. También debemos potenciar y facilitar que todas las asignaturas y los profesores encuentren la mejor manera de abordar las competencias transversales, facilitando la comunicación y la transferencia.

- Hemos detectado dos mejoras que debemos introducir en la puesta en práctica del seminario. En primer lugar, la conexión del seminario con el trabajo concertado en la asignatura debemos hacerla aún más fuerte. En esta ocasión se les repartió las condiciones del trabajo a realizar a mitad del seminario y detectamos que fue un punto de inflexión en cuanto a motivación. Para próximos cursos, creemos que será necesario incluir esta tarea antes de comenzar el seminario. En segundo lugar, como ya hemos señalado anteriormente, las estrategias utilizadas por el resto de profesores y asignaturas pueden estar aún más coordinadas con el seminario y las formadoras. Para el próximo curso pondremos empeño en mejorar estos dos aspectos.

- Otra de nuestras tareas pendientes es definir más los niveles de desarrollo de todas las competencias transversales, con especial atención a las *informativas*. Esta tarea la realizaremos al finalizar el curso académico 2010-2011, podremos así trasladar esta información al segundo curso de Grado, que comienza su andadura el curso próximo. Para determinar estos niveles debemos tener una visión de conjunto de los estudios y determinar el desarrollo que deben alcanzar los alumnos al finalizar los mismos. Para ello creemos necesario implementar ALFIN a distintos niveles formativos. Para que esta labor de «coordinación vertical» sea un éxito debemos contar con la colaboración de Vicedecanato,

del coordinador de los estudios, de los coordinadores de cursos, y de algún representante de los estudiantes.

- Otra de las necesidades detectadas es la de incorporar, a las guías docentes de los estudios, los seminarios formativos sobre competencias *informacionales* impartidos desde la Biblioteca. Creemos que la labor realizada por las Bibliotecas debe reconocerse desde la docencia y sus proyectos curriculares. También se podría estudiar la posibilidad de que los lazos interdisciplinarios que se lleven a cabo entre asignaturas y cursos quedaran reflejados más claramente en las guías docentes.

- Aunque hemos evaluado la incidencia del seminario que se impartió, sabemos que esto no nos permite medir el grado de adecuación del proyecto en su conjunto. Evaluar el grado de desarrollo es una apuesta importante para el grupo de trabajo. Para llevarlo a cabo sería necesario evaluar cómo gestionan la información los alumnos al entrar en el Grado. Posteriormente debemos evaluar si tras la implementación de ALFIN a lo largo de sus estudios, han conseguido las habilidades y competencias que necesitan. No hemos encontrado en España test normalizados para evaluar la competencia *informacional*, pero si hemos localizado algunas herramientas en el contexto internacional²⁵.

Cuando comenzamos el trabajo conjunto pusimos en común que nuestra labor sentaría un precedente para próximos cursos. En conversaciones mantenidas en nuestras reuniones entendimos que no debemos trabajar como un grupo aislado y que, sobre todo, nuestra labor será reportar y coordinarnos con próximos cursos, especialmente con segundo. De este hecho se desprende que debemos elaborar un breve informe sobre el desarrollo de las competencias transversales desarrolladas para su estudio por el equipo de profesores de segundo curso. En definitiva, lo que queda patente es la necesidad de seguir colaborando en los cursos venideros y con otros profesores de la titulación. Esto será imprescindible para una verdadera construcción colaborativa del curriculum.

BIBLIOGRAFÍA

AREA, M. ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior?. Competencias informacionales y digitales en educación superior [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, UOC, Vol. 7, n.º 2, 2010. [Consultado el 9 de febrero de 2011]. Disponible en Internet: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-area/v7n2-area>

CATTS, R. y LAU, J. *Hacia unos indicadores de Alfabetización Informacional. Marco conceptual elaborado por Ralph: con una lista de posibles indicadores internacionales para el suministro y el acceso a la información, y las competencias relacionadas, establecida por el Instituto de Estadística de la UNESCO*,

²⁵ En Estados Unidos existen algunas herramientas que debemos valorar, como *The Information Literacy Test (ILT)* que puede consultarse en <http://www.madisonassessment.com/assessment-testing/information-literacy-test> o las tres encuestas normalizadas sobre alfabetización informacional para su uso en la educación superior que menciona Ralph Catts y Jesús Lau (2008) <http://travesia.mcu.es/portalsnb/jspui/bitstream/10421/3141/1/IndicadoresUNESCOesp4.pdf>:

- *Test de conocimiento de Alfin basado en las normas de la Asociación de Bibliotecas Universitarias y de Investigación (ACRL) denominado Standardized Assessment of Information Literacy Skills (SAILS)*
- *Education Testing Service (ETS)* que denominan iSkills Test, anteriormente conocido como competencias en TICs (ETS, 2008)
- *Information Skills Survey (ISS)* en Australia.

Paris, 2008. (trad. Lourdes Moreno Pascual y rev. técnica por Cristóbal Pasadas). Madrid: Ministerio de Cultura, 2009. [Consultado el 20 de noviembre de 2010]. Disponible en Internet: <http://travesia.mcu.es/portaln/b/jspui/bitstream/10421/3141/1/IndicadoresUNESCOesp4.pdf>

COMISIÓN EUROPEA. Tuning Educational Structures in Europe, 2006. [Consultado el 5 de abril de 2009]. Disponible en Internet: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>

DOMÍNGUEZ AROCA, M. I. “La biblioteca universitaria ante el nuevo modelo de aprendizaje: docentes y bibliotecarios, aprendamos juntos porque trabajamos juntos”. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II, mayo 2005 [Consultado 8 de febrero de 2011]. Disponible en: <http://revistas.um.es/red/article/view/24481/23821>

FERNÁNDEZ- BALBOA, J. M. ¿Debemos contribuir a la convergencia europea a través de un modelo de formación de futuros docentes por competencias?. *Tándem: Didáctica de la educación física*, núm. 26, 2008, págs. 19-33.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, J. A. Alfabetización informacional: cuestiones básicas. *Anuario ThinkEPI*, pp. 43-50, 2007. [Consultado: 13/02/2011]. Disponible en Internet: http://dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_articulo?codigo=2555691&orden=0

LEGAULT, A. *¿Una enseñanza universitaria basada en competencias? ¿Por qué? ¿Cómo?*. Ponencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de Docencia universitaria, Valencia, octubre 2008. [Consultado el 25 de junio de 2010]. Disponible en Internet: http://redaberta.usc.es/aidu/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=11&Itemid=8

MARZAL, M. A. “Evaluation of Information Literacy Programmes in Higher Education: Strategies and Tools. Information and Digital Competencies in Higher Education”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 7, No 2. UOC, 2010. [Consultado: 13/02/2011]. Disponible en Internet: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-marzal/v7n2-marzal-eng>

MIR, A. Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico I*, 2007. [Consultado el 12 de abril de 2009]. Disponible en Internet: http://www.redu.m.es/Red_U/m1

PAREJA, N. *Reconstruir el curriculum, transformar la práctica. Una propuesta interdisciplinar para facilitar el aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Director: Leonor Margalef. Tesis doctoral no publicada, 2008. Universidad de Alcalá de Henares, Madrid. Departamento de Psicopedagogía y Educación Física, 2008.

PINTO, M. ALFIN-EEES: habilidades y competencias de gestión de la información para aprender a aprender en el Marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior [Consultado: 13/02/2011]. Disponible en Internet: <http://www.mariapinto.es/alfineees/AlfinEEES.htm>

Para acceder a la presentación de esta comunicación y materiales de apoyo:

ARÉVALO, M.; DOMÍNGUEZ, M. I.; IGLESIA SÁNCHEZ, A. Presentación del «Trabajo colaborativo e interdisciplinar para el desarrollo de competencias transversales informacionales: una experiencia en el Grado en CCAFYDE». Encuentro de Innovación Docencia Universitaria, Universidad de Alcalá (2011) [Consultado: 11/03/2011]. Disponible en Internet:

<http://www.mindomo.com/view?m=f86378ca50d640d3aee81a29b9188c5b>